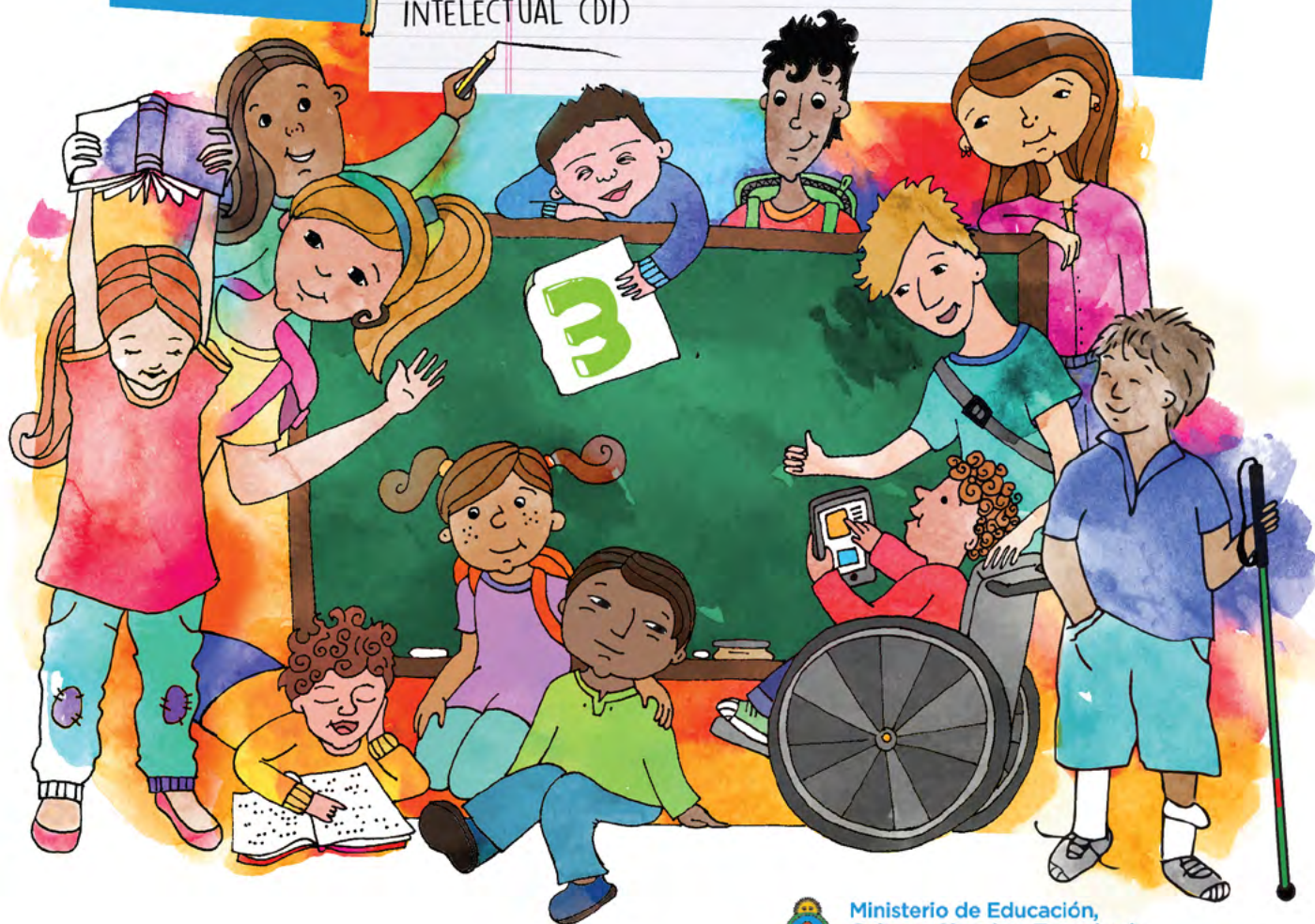


# EDUCACIÓN INCLUSIVA

FUNDAMENTOS Y PRÁCTICAS PARA LA INCLUSIÓN

ELIMINANDO BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL (DI)



Ministerio de Educación,  
Cultura, Ciencia y Tecnología  
Presidencia de la Nación

## AUTORIDADES

Ministro de Educación, Cultura,  
Ciencia y Tecnología de la Nación  
**Alejandro FINOCCHIARO**

Secretario de Gobierno de Cultura  
**Pablo AVELLUTO**

Secretario de Gobierno de Ciencia y  
Tecnología e Innovación Productiva  
**Lino BARAÑO**

Titular de la Unidad de Coordinación  
General del Ministerio de Educación,  
Cultura, Ciencia y Tecnología  
**Manuel VIDAL**

Titular de la Unidad de Coordinación  
General de la Secretaría de Gobierno  
de Ciencia y Tecnología e Innovación  
Productiva  
**Alejandro MENTABERRY**

Secretario de Gestión Educativa  
**Oscar GHILLIONE**

Secretaria de Innovación y Calidad  
Educativa  
**Mercedes MIGUEL**

Secretario de Políticas Universitarias  
**Pablo DOMENICHINI**

Secretaria de Evaluación Educativa  
**Elena DURO**

Secretaria de Coordinación de  
Gestión Cultural  
**Julieta GARCÍA LENZI**

Secretario de Patrimonio Cultural  
**Marcelo PANOZZO**

Secretario de Cultura y Creatividad  
**Andrés GRIBNICOW**

Secretario de Planeamiento y  
Políticas en Ciencia, Tecnología e  
Innovación Productiva  
**Jorge AGUADO**

Secretario de Articulación Científico  
Tecnológica  
**Agustín CAMPERO**

## COMPILADOR

Coordinación Nacional de Educación Inclusiva  
**Cristina Lovari y equipo**

## AGRADECIMIENTOS

Organizaciones de la sociedad civil, familias y profesionales, especialmente a:

**Josefa Satragno**  
**Mariela B. Caputo**  
**Hugo A Arroyo**  
**Mariana Altamirano**  
**María Tresca**

Revisión de contenido: **Magdalena Orlando**, consultora de Educación de  
UNICEF Argentina

Edición: **Guadalupe Rodríguez**

Diseño: **Florencia Zamorano**

Ministerio de Educación de la Nación

Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación en alumnos con  
discapacidad intelectual (DI). - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires :  
Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología., 2019.

Libro digital, PDF - (Educación inclusiva ; 3)

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-987-47076-7-3

1. Calidad de la Educación. I. Título  
CDD 370.7

A fin de facilitar la lectura, no se incluyen recursos como “@”, “x”, “a/as” y/o “les”.

Se optó por usar el masculino genérico y se destaca que todas las menciones en tal género representan a todos los niños, niñas y adolescentes sean estos varones, mujeres o no tengan género definido.

El presente material recorre los marcos normativos vigentes, así como conceptos y temáticas transversales centrales para la implementación de acciones que potencian la inclusión y a partir de ella, la atención a la diversidad. En concordancia con esta postura, en todas aquellas imágenes que tienen relación con el texto, se incluyó una descripción (“descripción de la imagen”) para que las personas que utilicen lectores de pantalla puedan acceder a la información visual.

## ÍNDICE

<b>Marco conceptual</b> .....	<b>7</b>
Características en las áreas de desarrollo .....	9
<b>Escolaridad</b> .....	<b>16</b>
Repercusiones en el perfil de aprendizaje .....	16
<b>Estrategias pedagógicas</b> .....	<b>19</b>
¿Cómo iniciar un proceso de inclusión de un alumno con DI? .....	20
Materiales didácticos .....	23
Adecuaciones curriculares individualizadas (ACI) .....	24
La enseñanza de habilidades comunicativas y sociales .....	26
Adecuaciones en la evaluación de aprendizajes .....	27
Planificación e intervenciones pedagógicas según los niveles educativos .....	28
Nivel Inicial .....	28
Nivel Primario .....	30
Nivel Secundario .....	31
<b>Recursos disponibles</b> .....	<b>35</b>
<b>Bibliografía</b> .....	<b>36</b>





## Marco conceptual

Siguiendo a Verdugo (2010), se entiende a la Discapacidad Intelectual (DI) desde un modelo ecológico y contextual, en el que ya no se hace hincapié en la DI como un rasgo de la persona, sino que se hace foco en la interacción de esta y el contexto. Esta idea es consistente con la del modelo social de la discapacidad.

La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, antes AAMR, por sus siglas en inglés) recoge en la 11ª edición de *Discapacidad Intelectual. Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo Social* (2011) la siguiente definición: "La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual, como en conducta adaptativa, tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas, conceptuales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años".

Pero al definir y evaluar la discapacidad intelectual, la AAIDD enfatiza que se deben tener en cuenta las siguientes cinco premisas, esenciales para la aplicación operativa de su definición<sup>1</sup>:

- 1 Las limitaciones en el funcionamiento presente se deben considerar en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.
- 2 Una evaluación válida tiene en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales.

1. M. A. Verdugo Alonso y R. L. Schalock (2010).

3

En una persona, las limitaciones coexisten habitualmente con capacidades.

4

Un propósito importante de la descripción de limitaciones es el desarrollo de un perfil de necesidades de apoyo.

5

Si se mantienen apoyos personalizados apropiados durante un largo período, el funcionamiento en la vida de la persona con DI generalmente mejorará (Schalock *et al.*, 2010).

La DI puede deberse a causas congénitas (prenatales, asociadas a cuestiones genéticas, endócrinas, metabólicas, infecciosas o traumatismos intrauterinos), perinatales (hipoxias, ingestas infecciosas, traumatismos craneales) o posnatales (enfermedades infecciosas como meningitis, traumatismos craneales, etc., ocurridas durante etapas iniciales de desarrollo).

Las personas con DI muestran una gran variedad en la evolución de las distintas áreas de desarrollo, presentan características diferentes aunque algunas puedan ser comunes y pueden alcanzar aprendizajes muy diversos.

## Características en las áreas de desarrollo

A continuación, se detallan las características más frecuentes en las distintas áreas de desarrollo, aunque pueden tener gran variabilidad en cada alumno:

### Área psicomotora <sup>2</sup>

- Respecto de la coordinación dinámica general: torpeza y debilidad motora, deficiente coordinación motora e inestabilidad motriz.
- Una motricidad fina caracterizada por una débil coordinación manual, prensión y manejo de los objetos, deficiente control segmentario.
- Los movimientos de las piernas se caracterizan por la hipotonía y la falta de coordinación.

### Área cognitiva

Según Fierro (1990), los alumnos con DI se caracterizan por deficiencias en el funcionamiento cognitivo, que supone:

- Deficiencias en la metacognición de los procesos intelectuales.
- Deficiencias en los procesos de control cognitivo.
- Limitaciones en la generalización.
- Limitaciones en el proceso mismo de aprender.
- Dificultades para dirigir su atención (para concentrarse en la tarea del momento).

<sup>2</sup>. Soraya Sánchez Valverde (2006).

- Dificultades para prestar atención selectiva (para reconocer señales, direcciones o tareas requeridas para una nueva actividad).
- Déficit en la generalización de lugares o formas de hacer algo (también llamado "transferencia de capacidades").

Según Feuerstein (1980), los estudiantes con DI tienen una serie de dificultades cognitivas en las diferentes fases del procesamiento de la información:



- a** **En la fase de entrada:** percepción borrosa y superficial. Recopilación de información imprecisa, dificultades para planificar la conducta. Dificultades en la orientación espacio-temporal (sistemas de referencia estables). Ausencia de permanencia de objeto.
- b** **En la fase de procesamiento:** no distinguen los datos relevantes de los irrelevantes.
- c** **En la fase de salida:** comunicación egocéntrica, bloqueo ante los problemas.

Consecuentemente, pueden notarse características particulares en otras funciones cognitivas, especialmente en las más complejas o de orden superior, como los procesos reguladores del comportamiento. Este constructo cognitivo vinculado con las funciones ejecutivas y asociado principalmente al desarrollo de redes neuronales del lóbulo frontal, se ocupa básicamente de que la conducta humana resulte adaptativa. Es decir, acorde al contexto, la edad cronológica de la persona y la demanda ambiental.

En este sentido, se destacan las siguientes caracterizaciones que comúnmente se presentan acerca de los procesos reguladores del comportamiento y las funciones ejecutivas.

### Regulación emocional

- Presentan ciertas dificultades en la regulación de impulsos. Puede haber reacciones desproporcionadas que aparecen normalmente ante una frustración o ante un estado de gran alegría. Pueden ser muy eufóricos.
- Dificultades en la adaptación a emociones de alta intensidad, en la medida en que pueden generarles confusión.
- Experimentan dificultades para percibir, reconocer y comprender las emociones que los demás exteriorizan a través de sus expresiones faciales.

### Funciones ejecutivas

Se observa una dificultad para el desarrollo típico de los procesos cognitivos, pero a pesar de esto, los estudiantes con DI pueden progresar de forma positiva mediante la intervención, analizando los procesos usados por cada uno y corrigiéndolos para mejorar su desarrollo (Pérez y Olivares, 2002)".

En este sentido, la función ejecutiva de "memoria de trabajo" puede estar comprometida y el estudiante con DI puede presentar dificultades para retener información y utilizarla cuando el estímulo no está presente. Así como también en la función de planificación, que requiere procesos de anticipación y coordinación de procesos cognitivos, el estudiante con DI puede no desarrollarla fácilmente. Por lo tanto, en cuanto a las funciones del ámbito cognitivo, retomando los conceptos de J. Hernández (2016), se muestra menor control atencional y menor uso de estrategias de memorización y recuperación de información. Suelen presentar problemas en los aprendizajes escolares; debido a dificultades para discriminar los aspectos relevantes de la información. Los estudiantes con DI exponen también dificultades en la simbolización, la abstracción y en las habilidades metacognitivas (estrategias de resolución de problemas y adquisición de aprendizajes). En este sentido, la autora establece que con los debidos apoyos,

ajustes y ritmos, la mayoría de los estudiantes consiguen notables avances en los aprendizajes de la lectura y la escritura.

### Cognición social

La conceptualización de la Teoría de la Mente permite comprender su vinculación con la comunicación y la interacción social. Nilsson (2003) define que: "en la Teoría de la Mente, leer la mente es la habilidad de inferir los estados mentales de otras personas (lo que piensan, sus creencias, deseos e intenciones), ser hábil para usar estas informaciones para interpretar lo que dicen, para que tenga sentido con su comportamiento y predecir lo que harán más adelante".

Las personas con DI presentan desafíos en términos de dicha habilidad, por lo tanto es necesario profundizar sobre ella y acompañar su desarrollo enseñando de manera explícita a comprender estados mentales.

Como mencionamos en la definición de la discapacidad intelectual, en cuanto a las limitaciones significativas de habilidades adaptativas, conceptuales y prácticas:

**"Las habilidades sociales constituyen un área extensamente compleja, de tal modo que una persona puede presentar déficits en una habilidad concreta y no en otras o incluso el déficit en una habilidad puede darse en un contexto específico y no en otro. Por tanto, el decir que un sujeto tiene déficits en habilidades sociales no resulta operativo a la hora de diseñar un entrenamiento, ni se ciñe a la realización de una evaluación específica de la individualidad. Creemos que antes de diseñar o aplicar ningún programa de entrenamiento resulta imprescindible llevar a cabo una evaluación rigurosa de la persona a la que va a ir dirigido. Ningún entrenamiento puede, ni debe partir de suposiciones o generalidades".**

M. García Ramos, 2011



Estos componentes cognitivos nos permiten establecer metas a corto y largo plazo, orientar y planificar nuestra conducta con dichos fines y monitorearla continuamente. Todo ello, en una constante interacción con el ambiente, regulando y modificando la conducta en virtud de claves y demandas contextuales, y mediado por la continua aparición de emociones, su lectura, identificación y regulación para reaccionar adaptativamente. La simultaneidad y complejidad de estos procesos explica que se vean afectados en las personas con DI.

La memoria también es una función compleja, que presenta diversos tipos según variables múltiples (el tiempo en el que se almacena la información, la modalidad perceptiva predominante, etc.) y cuenta a su vez con varias fases en su funcionamiento (ingreso de información, reconocimiento, análisis, asociación, almacenamiento en base a clasificación ordenada de información, recuerdo, recuperación de datos, etc.).

Respecto de la memoria, las personas con DI presentan ciertas particularidades:

- Fortalezas en modalidad visual y memoria de largo plazo, especialmente autobiográfica.
- Descensos en memoria de trabajo o inmediata.
- Dificultades de almacenamiento asociadas a estrategias clasificatorias deficientes.
- Necesidad de claves visuales o verbales para recuperar información.

Asimismo, se observan características asociadas a la percepción:

- Dificultades visoespaciales (manejo de relaciones espaciales y organización espacial) y visoconstructivas (tareas gráficas y de construcción con material concreto que requieran organización, planeamiento y secuenciación de pasos).



- Mejor procesamiento visual que auditivo, dadas las características de mayor permanencia del estímulo visual y su concreción versus lo efímero del estímulo auditivo.
- Posibles (no siempre) perfiles atípicos de integración sensorial hipo o hipersensibilidad auditiva, táctil, propioceptiva, etc.



### Área lingüística y de la comunicación

La discapacidad intelectual suele manifestarse en la inmadurez para hablar y en el lenguaje. Entre el 60 y el 80% de las personas con DI presentan dificultades en esta área. A continuación, se detallan diferentes niveles:

- **Desarrollo fonético y fonológico.** Adquieren los mismos fonemas, aunque tardamente y con dificultad de articulación de algunos. En la mayoría se debe a malformaciones en los órganos articulatorios o problemas de audición.
- **Desarrollo del léxico.** Vocabulario reducido, restringido y ligado al contexto. Es mejor el vocabulario comprensivo que el expresivo.
- **Desarrollo morfológico y sintáctico.** Desfase general con respecto a su grupo de referencia. Emiten enunciados incompletos, utilizan oraciones simples y normalmente con un valor demostrativo.

### Área de la personalidad y la socialización

- Tendencia a guiarse por directrices externas para solucionar problemas que se le pueden plantear.
- Frecuentes sentimientos de frustración, hiperactividad, vulnerabilidad al estrés y a reacciones de ansiedad, y un bajo concepto de sí mismo (autoconcepto).
- Reducida capacidad de autocontrol y de aplazamiento del refuerzo o la gratificación.
- Respecto de la socialización, presentan dificultades, ya que dependen de las capacidades de autorregulación y de comunicarse, que en mayor o menor medida resultan afectadas.
- Pero por otro lado, la experiencia demuestra que las expectativas de familiares y maestros han condicionado mucho su evolución, ayudando a alcanzar aprendizajes y autonomías que no se esperaban en un inicio. Es decir, el trabajo y el cariño los ayudan a alcanzar mejores resultados.





## Escolaridad

Como hemos mencionado a lo largo de estos materiales educativos, en principio es importante recordar los fundamentos de la educación inclusiva y el derecho de todos los niños, niñas y jóvenes a recibir una educación de calidad. Desde este marco, pensar en el proceso de escolaridad de un estudiante con DI nos lleva a generar instancias institucionales que fomenten nuevas formas de enseñar, contemplando los estilos de aprendizaje de la discapacidad intelectual, dentro de su diversidad y heterogeneidad, para garantizar el aprendizaje de los estudiantes y los mayores niveles de autonomía para ellos.

### Repercusiones en el perfil de aprendizaje

Todo lo descrito nos desafía a encontrar las mejores estrategias de aprendizaje para las personas con DI. Cuando hablamos de aprendizaje, lo hacemos en sentido amplio, entendiendo que existen dos tipos:

- **Aprendizaje formal o explícito:** proceso intencionado, graduado y dirigido, en el que existen objetivos y contenidos especificados y planificados anticipadamente. Se trata en su mayoría de los procesos académicos, en los que el aprendiente participa consciente y activamente.
- **Aprendizaje incidental implícito:** proceso de aprendizaje de regularidades esenciales de nuestro contexto, que se produce sin intencionalidad y sin aparente conciencia, por el simple hecho de estar en este mundo, observar a otros, compartir con ellos y resolver situaciones cotidianas. Cada una de ellas supone aprendizaje, cuyo contenido es espontáneo y difícil de ser declarado verbalmente. Estos aprendizajes tienen especial anclaje en la imitación.

Las personas con DI muestran afectados ambos procesos de aprendizaje. El déficit en el aprendizaje incidental resulta aún más crítico que el otro, por su impacto en la posibilidad de funcionar socialmente, regular de manera adecuada la conducta y resolver situaciones autónomamente.

Por ese motivo, aspectos habitualmente asociados a este tipo de aprendizajes se transforman en instancias explícitas desde lo terapéutico y desde la intervención docente (enseñanza explícita de estrategias de socialización, resolución de problemas, manifestación de emociones, interpretación de mensajes, etc.).



**“La propuesta educativa para los alumnos con DI deberá tener como referencia todos los aspectos del desarrollo personal, y estos aprendizajes deben lograrse teniendo en cuenta que no son los estudiantes los que deben adaptarse, sino el currículo el que deberá ajustarse a sus necesidades.**

**La construcción de mapas conceptuales es una estrategia para representar relaciones de temas o contenidos tratados dentro del aula, los cuales pueden apoyarse con gráficos e ilustraciones, para lograr aprendizajes más significativos en los estudiantes.**

**Las excursiones y los trabajos prácticos son muy recomendables, ya que estimulan el aprendizaje y la autonomía en los alumnos con DI; planificar actividades de cantos, narraciones y juegos que estén relacionados con otras áreas o ámbitos educativos ayudará a desarrollar mejor el lenguaje, el aspecto social, sensorial y psicomotor del alumno.**

**Al enseñar diversos temas es recomendable subdividirlos en pequeñas partes, partiendo de lo más sencillo a lo más complejo y administrar los contenidos poco a poco.**

**Cuando hablamos de ajustes nos referimos a las modificaciones o adecuaciones que le hacemos al currículo, dependiendo de las necesidades ya sean comunes o individuales”.**

D. Barrios, M. Millán de Pérez e Y. Sarmiento (2014)

## Estrategias pedagógicas

Para conseguir una educación inclusiva y de calidad para los alumnos con DI, e incluso su posterior integración en la sociedad y el mundo laboral, el aprendizaje debe basarse en el currículo oficial, realizando las adaptaciones curriculares y evaluativas necesarias, siguiendo una estrategia flexible, dinámica y, sobre todo, integral, incluyendo conceptos como el espacio o los materiales didácticos utilizados, para la eliminación de las barreras de acceso, así como las configuraciones de apoyo necesarias, todas estas desarrolladas en el Proyecto Pedagógico Individual (PPI).

Como escuela, el equipo directivo y los docentes deberán promover un espacio más cercano dentro del aula, y oportunidades que potencien la relación del alumno con DI y el entorno. Este contexto debe ser predecible y promover la estabilidad. Centrarnos en la persona nos llevará a plantearnos objetivos y metas relacionadas con su calidad de vida, y no limitarnos a los aspectos académicos.

Para que los alumnos con DI logren autonomía es imprescindible que desde el principio nos planteemos una planificación que involucre a los diversos actores educativos, los equipos interdisciplinarios del sistema educativo, los equipos terapéuticos y las familias. Es importante que tengamos en cuenta que cada objetivo planteado, incluso una pequeña tarea o un paso intermedio que se elija, tiene que estar encaminado para conseguir sucesivos pasos de autonomía creciente. También es fundamental recortar todo aquello que no cumpla criterios de funcionalidad y significatividad.

## ¿Cómo iniciar un proceso de inclusión de un alumno con DI?

Primero, asumiéndolo como tal, como NUESTRO ALUMNO. Somos responsables de sus logros, así como de los del resto de los estudiantes. Saber con qué herramientas y capacidades cuenta y qué logros obtuvo en relación a aprendizajes alcanzados es muy importante. Debemos conocerlo y vincularnos con él. Es clave poder estar informados sobre todo lo que está haciendo actualmente en las terapias externas, leer los informes y el legajo. Si es posible, conversar con el docente que tuvo el año anterior; así recibiremos mucha información sobre metodología y material didáctico que será pertinente para su aprendizaje.

Una vez que conocemos todo esto, estamos en condiciones de armar un Proyecto Pedagógico Individual (PPI) que contenga los aspectos mencionados en la publicación marco (1. Educación inclusiva. Fundamentos y prácticas para la inclusión) y que incluya la adquisición de habilidades sociales para la vida diaria. Este objetivo es fundamental, ya que los niños con DI requieren que nos tomemos especialmente un tiempo de enseñanza explícita para lograrlo. En la planificación de la trayectoria educativa de un alumno con DI, se incluyen instancias específicas y explícitas de estimulación de habilidades sociales, estrategias de resolución de conflictos y regulación emocional.

Cuando diseñamos estos proyectos, muchas veces junto con la maestra integradora o el profesional de apoyo que trabaje con el niño, y con la supervisión de la coordinación de la escuela, tenemos que tener en cuenta qué es lo que necesita ahora y qué va a ser funcional después. Por eso hablamos de diseñar programas que tengan criterios de **eficacia, funcionalidad y significatividad**.



### EFICACIA

Aprendizajes retomados por todos los intervinientes en el proceso del niño y en todos los ámbitos.



### FUNCIONALIDAD

Aplicación concreta y útil de lo aprendido, apuntando a la autonomía.



### SIGNIFICATIVIDAD

Valencia positiva de lo aprendido.

Otro criterio fundamental es la **anticipación**. Cuando logramos comunicar por anticipado la planificación de actividades, los temas a desarrollar o los proyectos a encarar a los profesionales externos de apoyo, maestros integradores o familias, ellos pueden, en el espacio individual y/o natural del niño, realizar una práctica de ese contenido, contextualizarlo, presentar vocabulario asociado, etc., para que en el aula ya tenga un acercamiento que le permitirá mejor comprensión, incrementar los habitualmente enlentecidos tiempos de procesamiento de la información y participar de la actividad con mayor autonomía. Esto favorecerá la motivación y generará mayor seguridad para desempeñarse en espacios grupales.

Asimismo, se recomienda priorizar el aprendizaje experiencial, a partir de la puesta en práctica directa (por ejemplo, el manejo del dinero comprando realmente su propia merienda, la noción de peso observando la balanza de la verdulería, etc.).

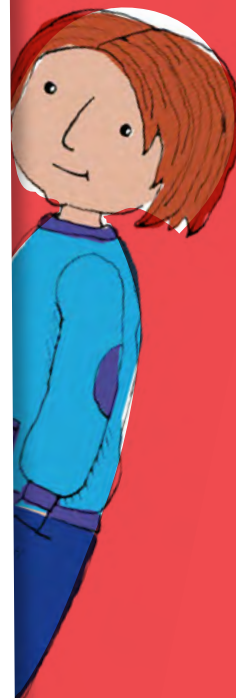
Los temas más teóricos, que contengan abundante texto, deberán tener adjunto otro tipo de material que pueda ser atractivo y comprensible, donde se aproveche el input visual, como diapositivas en PowerPoint, videos, fotos, material concreto, entre otros.

Además de la escuela, las personas con DI requieren apoyos en muchos ámbitos de la vida cotidiana. Estos apoyos pueden variar, dado que dependen de la forma de incorporar aprendizajes de cada alumno en particular, del tipo de información a procesar en cada caso y del contexto.

Los apoyos pueden ser:



- **PUNTUALES Y ESPECÍFICOS CUANDO SEA NECESARIO.** El alumno no siempre lo requiere, pero puede necesitarlo durante periodos más o menos breves. Pueden ser de alta o baja intensidad (ej.: una tabla de conteo numérico, el abecedario, pictogramas para ampliar el lenguaje y la comunicación, explicitación y/o reiteración de consignas).
- **MÁS SOSTENIDOS EN EL TIEMPO, PERO ACOTADOS A UN ESPACIO ESPECÍFICO** (por ejemplo, docente de apoyo o integrador en el colegio, pero ese mismo niño quizás no requiere acompañamiento terapéutico en casa o apoyo para ir a fútbol, natación, etc.).
- **SOSTENIDOS EN UNA FRANJA SIGNIFICATIVA DE TIEMPO Y EN DISTINTOS ESPACIOS.**
- **PARA LA SATISFACCIÓN INCLUSO DE NECESIDADES MÁS BÁSICAS:** higiene, alimentación, cuidado de la salud, etc. Puede ser también un apoyo caracterizado por su constancia, elevada intensidad y provisión en diferentes ambientes; o puede durar toda la vida.



Es importante saber que un estudiante con DI requerirá acompañamiento y apoyo, los cuales irán variando en intensidad y estilo de presentación según cada necesidad y cada nuevo desafío, propiciando la mayor autonomía y autodeterminación para sí.

Por este motivo, se requiere sistematizar procesos de revisión de metas y logros alcanzados, así como la redefinición de ajustes y apoyos, en función de las necesidades y/o cuando se observa dependencia de recursos.

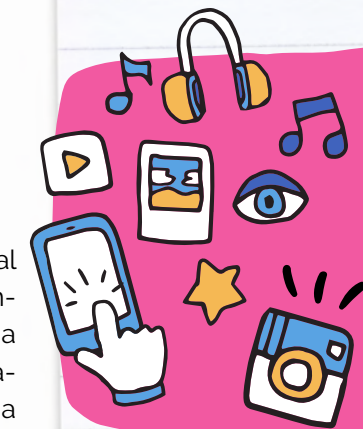
Durante el primer mes luego del inicio de las clases, el docente realizará una evaluación que será el punto de referencia para la toma de decisiones en relación a los apoyos. Posteriormente, se adoptarán, cuando sean necesarias, las medidas de intervención grupal oportunas (agrupamientos flexibles y no discriminatorios, desdoblamiento de grupos, apoyos de compañeros puntuales en grupos, programas y planes de apoyo, actividades de refuerzo y recuperación, entre otras).

En general, dado el particular estilo de aprendizaje y procesamiento de la información del alumno con DI, se requiere la utilización de materiales, propuestas variadas y la realización de adecuaciones.

## Materiales didácticos

Para el desarrollo de sus aprendizajes, las personas con discapacidad intelectual requieren materiales didácticos, apoyos concretos, semiconcretos y multisensoriales (que estimulen el tacto, la visión, la audición), elementos que ayuden a su atención y concentración, de tamaño apropiado a la edad, y todos los canales que permiten lograr un aprendizaje significativo y real. Son de mucha ayuda los materiales impresos, como fotocopias, libros, revistas, ilustraciones, tarjetas, láminas, carteles, entre otros, para ayudar a establecer conceptos de lo que se espera que el estudiante aprenda.<sup>3</sup>

3. D. Barrios, M. Millán de Pérez e Y. Sarmiento (2014).



## Adecuaciones curriculares individualizadas (ACI)



Las adecuaciones curriculares, como se mencionó en la publicación marco, son la respuesta específica y adaptada a las necesidades particulares de un alumno. Constituyen una propuesta curricular individualizada. Como reiteramos hasta aquí, gran parte del trabajo a realizar con un estudiante con discapacidad intelectual gira alrededor del objetivo de generar en él el mayor nivel de autonomía posible.

Según el caso, se buscará que logre, total o parcialmente, autonomía personal (movilizarse, vestirse, bañarse, etc.), independencia económica por la articulación con el sistema laboral y autonomía social (capacidad de interacción básica con otras personas, lo que implica hábitos y normas de conducta, entre otros elementos). En tal virtud, es conveniente priorizar el desarrollo de ciertas destrezas antes o en lugar de otras. Algunos criterios para elegir las pueden ser:

- ✓ Que le sean útiles de manera práctica, en la vida diaria y que vaya a aplicar en la mayor cantidad posible de situaciones.
- ✓ Que fomenten el desarrollo de sus procesos psicológicos básicos.
- ✓ Que le sean útiles actualmente.
- ✓ Que le sirvan de plataforma para el desarrollo de destrezas más complejas o combinadas.
- ✓ Que le permitan desenvolverse con la mayor autonomía e independencia posibles.<sup>4</sup>



4. Ministerio de Educación del Ecuador (2013).

En el caso de la discapacidad intelectual, se sugiere trabajar en torno a las siguientes adecuaciones<sup>5</sup>:

- ✓ Un currículum adecuado o adaptado, identificando los obstáculos cognitivos en relación con las áreas y los contenidos curriculares.
- ✓ Adecuación de los indicadores de logro, definiendo el nivel de las habilidades a lograr (representación, uso, función).
- ✓ Introducción, si fuera necesario, de aprendizajes sustitutos o complementarios de algunos contenidos.
- ✓ Adecuación de las técnicas de enseñanza: de los tiempos, de los recursos a utilizar, de la complejidad de las propuestas, contemplando el enriquecimiento explícito de las estrategias para enseñar.
- ✓ Flexibilidad de los tiempos previstos para la enseñanza.
- ✓ Proporcionarles la oportunidad para el trabajo en equipo, compartiendo intereses y experiencias.
- ✓ Desarrollar las motivaciones personales, vinculando sus habilidades y conocimientos con otras áreas de aprendizaje, y con sus experiencias de la vida cotidiana.
- ✓ Planificación de diferentes modalidades de evaluación, especialmente en lo referente a los requisitos para la promoción, permitiéndoles la continuidad en el grupo aun cuando no logren las acreditaciones necesarias.
- ✓ Desplegar una mayor descomposición en pasos intermedios, una secuenciación más detallada de objetivos y contenidos.
- ✓ Prever una generalización, ya que tienen dificultades de abstracción, de transferencia y de generalización de los aprendizajes. Lo que aprenden en un determinado contexto no se puede dar por supuesto que lo realizarán en otro diferente.

5. Ministerio de Educación de Guatemala (2009).

En consecuencia, el proceso de la implementación de las Adecuaciones Curriculares Individualizadas (ACI) se inicia precisando qué debe aprender el alumno en función de su Proyecto Pedagógico Individual (PPI), cuándo y cómo debe aprenderlo y cómo se evaluarán los logros de esos aprendizajes. Las ACI, en todas las discapacidades, deben ser relativas y cambiantes, no rígidas y definitivas. Asimismo, se deberá contemplar que los alumnos con discapacidad intelectual pueden adquirir las capacidades en diferentes tiempos que otros alumnos. Por lo tanto es imprescindible seleccionar lo que se les va a enseñar, estableciendo prioridades con relación a los objetivos educativos fundamentales.

## La enseñanza de habilidades comunicativas y sociales

Las dificultades que puede presentar una persona con DI en el desarrollo de su comunicación y su desenvolvimiento en el medio se deben subsanar empleando sistemas aumentativos y alternativos de comunicación y estructurando el ambiente, así como su trabajo, de forma que se favorezca y ayude al alumno a comprender su entorno y desenvolverse mejor en él.<sup>6</sup>

- **Estructuración espacial:** claves visuales para que los alumnos, a través de esta señalización, comprendan cada uno de los espacios donde se realiza una actividad.
- **Estructuración temporal:** claves visuales con las acciones principales de la jornada (carteles informativos, agendas, horarios individuales).
- **Estructuración del trabajo:** diseño de las actividades con ayudas visuales.

6. Consejería de Educación, Junta de Andalucía (2014).

## Adecuaciones en la evaluación de aprendizajes

- Las evaluaciones extensas pueden generarle confusión al alumno con DI. Se recomienda reducir la cantidad de preguntas en una prueba. Considerar que esto podría favorecer el proceso de evaluación de todos los alumnos.
- Elaborar consignas claras, sencillas y concretas; guiarlo para que marque y enumere las respuestas poco a poco.
- Realizar preguntas de repaso antes de iniciar la prueba.
- Las instancias de evaluación pueden generar ansiedad. En este sentido, la anticipación favorece el proceso, así como también se puede evaluar la conveniencia de realizar la prueba en un lugar privado o acompañado del docente de apoyo, si es necesario.
- Reducir la cantidad de palabras para un dictado.
- Utilizar imágenes o gráficos, que le permitan al alumno comprender los conceptos.
- Utilizar varios medios para llegar al alumno (verbal, escrito, multimedia).
- Variar la forma de trabajo en el aula: a) grupal; b) individual; c) por tutoría.
- Evaluar la necesidad de incorporar más tiempo de duración a la evaluación.

## Planificación e intervenciones pedagógicas según los niveles educativos

### Nivel Inicial

En general, en las primeras etapas de escolaridad de los niños con DI puede pasar que la interacción con pares y con otros adultos en el espacio escolar se vea interferida, en cierta medida, por las limitaciones lingüísticas o conductas inadecuadas derivadas de las dificultades de comunicación. Por eso es que debemos incorporar apoyos específicos que favorezcan la posibilidad de expresarse a través de otros medios. Es imprescindible centrarse en el desarrollo de **habilidades básicas de comunicación**, así como en el uso cotidiano y adecuado de las que ya poseen. Un ejemplo de esta pauta es el uso de sistemas alternativos o aumentativos de comunicación (fotos, imágenes), o de habilidades instrumentales y gestuales de comunicación como el principal medio para lograr el mayor desarrollo de esta función.

Como estrategias de apoyo, se pueden ejemplificar:

- Comunicación con la familia a través del cuaderno de comunicados: que nos relaten rutinas o eventos excepcionales. Esta información permitirá al docente realizar, en la ronda de intercambio, por ejemplo, preguntas puntuales para que el niño pueda participar de algún modo. Si esto se acompaña de fotos o imágenes alusivas, mucho mejor.
- Acompañar los relatos orales y/o las lecturas de cuentos con apoyos visuales.
- Utilizar imágenes para acompañar consignas o cambios de tarea, favoreciendo mayor comprensión.



- Modelar el adecuado uso del lenguaje oral en diferentes intercambios (acompañar con: tomá, dame, mirá, gracias, ¿venís?, etc., los momentos de interacción con pares y docentes).

Puede ser frecuente que el nivel atencional de los niños pequeños con DI sea lábil. Si bien las actividades en el Nivel Inicial suelen planificarse por periodos cortos, aún así pueden ser demasiado extensos para ellos. Aquí es importante aprovechar al máximo su nivel de atención en el momento de inicio de la actividad, incentivarlos a participar, llamar su atención con los materiales que se presenten y acompañarlos para resolver la actividad primero. Luego, tener alternativas de propuestas de juego que puedan generar aprendizajes significativos de ese mismo contenido, pero con otro tipo de estímulo sensorial.

En este periodo, los docentes deben promover en los alumnos con DI ciertas habilidades que son la base para el ingreso al siguiente nivel:

- Lograr que adquieran autonomía en el espacio de la sala y el manejo de sus pertenencias.
- Que encuentren un modo de expresión de necesidades y afectos.
- Que logren participar de distintos formatos de juego (simbólico, dramático, construcción, matemáticos, otros).
- Que logren un incremento en posibilidades de expresión a través del lenguaje oral y se inicien en el escrito.
- Que logren el reconocimiento de nociones prenuméricas y se inicien en las numéricas (relaciones espaciales, color, tamaño, etc.).
- Que puedan iniciarse en la indagación del ambiente natural, social y tecnológico.
- Que se inicien en el reconocimiento y valor de los aspectos institucionales.



## Nivel Primario

Antes del ingreso a 1° grado, es muy importante evaluar el estado de habilidades del alumno con DI, ya sea que las tenga adquiridas o en proceso de adquisición, que le permitan insertarse en el nuevo ciclo con seguridad. Dicha evaluación servirá de insumo para el desarrollo y la actualización del PPI del alumno, donde se detallarán el desarrollo de estas habilidades y los apoyos que se requieran.

Las habilidades que se espera que hayan iniciado son las siguientes:

- ✓ Lograr iniciarse en una lectura silábica.
- ✓ Reconocimiento numérico hasta la primera decena.
- ✓ Posibilidades de permanecer sentado durante el trabajo en el aula.
- ✓ Incremento significativo de los tiempos de atención.
- ✓ Posibilidades básicas de copia respecto del modelo (pizarrón, atril, etc.).
- ✓ Manejo funcional de útiles.
- ✓ Reconocimiento del cuerpo y la propia imagen.
- ✓ Lograr progresiva autorregulación de la conducta.
- ✓ Adquirir habilidades básicas de autonomía (alimentación, higiene, control de esfínteres, vestido, etc).

El docente de Nivel Primario será el facilitador de la organización de los contenidos curriculares a trabajar durante el curso en vigencia y junto con el equipo de profesionales intervinientes y la escuela especial, si la hubiera, actualizará el PPI del alumno con DI. Se analizarán los objetivos y las actividades propuestas para cada área pedagógica teniendo en cuenta las siguientes intervenciones dentro del trabajo grupal cotidiano:

- Las adaptaciones curriculares planificadas y las adecuaciones específicas y diarias del material a utilizar.
- Reforzar los logros de manera consistente.
- Brindarle atención individual y apoyo visual.
- Uso de técnicas que estimulen la experiencia directa, la reflexión y la expresión, tales como salidas programadas a la comunidad, trabajos de investigación, experimentos, exposiciones, demostraciones, etc.
- Promover el trabajo cooperativo con otros niños y niñas (compañeros tutores).
- Armar con ellos agendas y organizadores visuales, para que conozcan activamente la secuencia de actividades y así favorecer una mejor predisposición, chances de anticipación y organización con mayor autonomía.

Cabe aclarar que la presencia de estímulos sensoriales excesivos, en cantidad o intensidad, sobre todo sonoros, puede provocar niveles de dispersión para el alumno con DI. Sucede lo mismo con el uso predominante de las instrucciones verbales en la comunicación entre el adulto y el niño.

## Nivel Secundario

Uno de los objetivos fundamentales de la escuela en este nivel es capacitar a los jóvenes para una vida y un trabajo lo más autónomos posible. La escuela debería prever cómo favorecer la transición a la vida adulta. Facilitar la madurez y la capacitación, hasta donde sea posible, en todas las áreas del desarrollo, el aprendizaje funcional de estrategias/conductas adaptativas, habilidades cognitivas, sociales y comunicativas, útiles para "resolver" problemas de la vida diaria.





En la etapa de transición a la vida adulta, la propuesta curricular pretende conseguir, sobre la base del bienestar físico y emocional de los alumnos, el mayor grado de integración y participación en la comunidad.

Los contenidos de esta etapa se organizan sobre dos ejes principales: la consolidación y el progreso de aprendizajes básicos ya trabajados en la etapa anterior, relacionados con la identidad, la autonomía personal, y la formación en tareas de la vida diaria y la vida laboral. Aprendizajes útiles y pertinentes, que satisfagan las necesidades de la vida diaria de la persona con discapacidad intelectual.

Muchas de las estrategias de planificación docente y metodológicas mencionadas en la etapa de Nivel Primario pueden ser utilizadas en el Nivel Secundario, incorporando actividades que permitan distintos grados de exigencia y diferentes posibilidades de ejecución y expresión.

Una característica particular que adquieren las ACI es la necesidad de **transversalizar áreas y contenidos**, logrando así asociar materias afines. Esto permitirá:

- Asociar explícitamente información e integrarla para favorecer la comprensión y el aprendizaje.
- Incrementar la significatividad de los contenidos.
- Encontrar áreas concretas de aplicación funcional de lo aprendido.

Las adecuaciones de contenidos en dicho nivel se ven posibilitadas a partir de concebir un currículo más abierto y flexible que permita la adecuación a los estudiantes, como una estrategia pedagógica en el quehacer de los profesores del nivel en vistas a generar procesos de enseñanza y aprendizaje individualizados.

En consonancia, para generar una planificación docente, desde el enfoque de diseño universal del aprendizaje, pueden implementarse proyectos que atraviesen e involucren diversas áreas de contenidos curriculares con sus ACI correspondientes. Los objetivos y contenidos han de orientarse transversalmente al desarrollo de conductas adaptativas y habilidades socioemocionales.

Dicha planificación didáctica se enmarca dentro de la Resolución del Consejo Federal de Educación 330/2017 "Marco de Organización de los Aprendizajes (MOA)", destinada a todo el sistema educativo de Nivel Secundario, que establece como eje central "brindar las dimensiones necesarias para repensar el actual modelo escolar basado en la enseñanza por disciplinas y transitar progresivamente hacia propuestas escolares renovadas. Propone una transformación multidimensional y sistémica que garantice el derecho a la educación a través de trayectorias escolares continuas, completas y significativas, que promuevan en los/las estudiantes oportunidades para pensar, comprender en profundidad la realidad, dando sentido a los aprendizajes e impulsando el compromiso con la transformación de su entorno".

Asimismo, proponemos realizar una lectura de dicho documento, el cual establece:

**"El eje central del MOA es promover el desarrollo de capacidades en los/ las estudiantes a través de saberes prioritarios. El MOA establece seis capacidades transversales para desarrollar a lo largo de la trayectoria escolar obligatoria: resolución de problemas, pensamiento crítico, aprender a aprender, trabajo con otros, comunicación, compromiso y responsabilidad local y global, junto con el desarrollo de competencias digitales que fomentan el conocimiento y la apropiación crítica y creativa de las TIC para facilitar la inclusión de los/las estudiantes en la cultura digital".**

**"Las capacidades atraviesan transversalmente los contenidos disciplinares y las áreas del conocimiento y no pueden ser desarrolladas en un 'vacío' sin integrarse o articularse con los contenidos. Son una combinación de saberes, habilidades, valores y disposiciones, y se alcanzan como resultado de tareas complejas en las que se ponen en juego tanto el 'saber' como el 'saber hacer'. Se fortalecen en un proceso continuo y progresivo, y reafirman la importancia de un trabajo pedagógico que ofrezca a los/las estudiantes múltiples y sostenidas oportunidades para ponerlas en práctica y desarrollarlas en el marco de dominios de conocimientos disciplinares suficientemente ricos y complejos".**

En este sentido, promovemos utilizar estos ejes directrices de la Secundaria 2030 como instrumento marco, a fin de aplicarlos en términos de procesos de inclusión de alumnos con DI u otro tipo de discapacidad, los cuales permitan impulsar alternativas de organización del aprendizaje a través del trabajo en módulos, talleres, seminarios y proyectos transversales que involucren variadas formas de producción escolar e intervención solidaria en la comunidad. Propiciando así la interdisciplinariedad de los profesores que permitirá alcanzar una educación pertinente y contextualizada considerando las necesidades de los estudiantes.

En consecuencia, reiteramos algunos aspectos que se deberán desarrollar desde los equipos docentes de nivel:



- Desarrollar una planificación cooperativa y colaborativa entre el equipo de profesores y otros actores institucionales, a fin de establecer proyectos, metas y apoyos o adecuaciones necesarias para su implementación, teniendo en cuenta el aprendizaje del alumno con DI y de todo el curso.
- Presentar los proyectos y actividades a los estudiantes, y específicamente al estudiante con DI, a través de sus conceptos, ideas, explicaciones necesarias que sirvan de marco referencial para la adquisición de nuevos conceptos y para poder establecer relación entre ellos.
- Utilizar facilitadores, anticipar dificultades, ofrecer ejemplos resueltos a medias o incluso presentar tareas y actividades con distintos niveles de dificultad.
- Propiciar instancias de tutorías, sea de recursos propios o entre los mismos alumnos.
- Realizar instancias de evaluación entre los equipos docentes sobre los proyectos implementados.

## Recursos disponibles

A fin de complementar los recursos recomendados en el presente capítulo, se recomiendan los siguientes sitios de interés:

<http://www.educatolerancia.com/diversidad-recursos-educativos/>

[www.plenainclusion.org](http://www.plenainclusion.org)

<http://inclusion-international.org>

<https://www.orientacionandujar.es/>

<http://www.educacontic.es/blog/recursos-tic-para-necesidades-educativas-especiales>

<https://www.educ.ar/recursos/132566/educacion-digital-inclusiva-para-personas-con-discapacidad-intelectual>

## Bibliografía

AAIDD (2011): *Discapacidad Intelectual. Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo Social*. Madrid: Alianza Editorial.

Alfaro Barquero, A. (2006): "Demandas académicas y afrontamiento en estudiantes con adecuaciones curriculares", *Revista Actualidad en Psicología*. N°20, pp. 105-120.

Barrios, D., M. Millán de Pérez e Y. Sarmiento (2014): *Guía de orientación para docentes que atienden estudiantes con discapacidad intelectual*. Panamá: Instituto Panameño de Habilitación especial.

Blanco Guijarro, Rosa y otros (1996): *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares*. España: MEC.

Consejería de Educación, Junta de Andalucía (2014): *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de la discapacidad intelectual*.

Duk, C., Hernández, A., y otros (2004): "*Las adaptaciones curriculares: una estrategia de individualización de la enseñanza*". Chile. Disponible en: [http://www.mistalientos.cl/userfiles/files/Adap%20Curr%20Cynthia%20Duk\(1\).pdf](http://www.mistalientos.cl/userfiles/files/Adap%20Curr%20Cynthia%20Duk(1).pdf)

Hernández, J. (2016): *Estilos cognitivos de aprendizaje de estudiantes con discapacidad intelectual leve*. Chile: Universidad Austral.

Florez, J., y Troncoso, M. V. (1991): *Síndrome de Down y Educación*. Barcelona, España: Ed. Masson y Fundación Síndrome de Down de Cantabria.

Flores, J., B. Garvía y R. Fernández Olaria (2015): *Síndrome de Down: Neurobiología, Neuropsicología y Salud Mental*. Fundación Iberoamericana Down 21. Madrid, España: Editorial CEPE. Disponible en: [http://www.down21.org/educ\\_psc/educacion/curricular/adaptación\\_curricular.htm](http://www.down21.org/educ_psc/educacion/curricular/adaptación_curricular.htm)

Feuerstein, R. y Jensen, M. (1980): "Instrumental Enrichment: Theoretical basis, goals, and instruments". *The Educational Forum*, 44, 401-423

García Ramos, M. (2011): *Habilidades sociales en niños y niñas con discapacidad intelectual*. Eduinnova.

González Maciá, C., Vicent Juan, M. y García Fernández, J. M. (2015): *Cuaderno de Prácticas: discapacidad intelectual*. España: Universidad de Alicante. Disponible en: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/51232/1/Cuaderno-de-Practicas-Discapacidad-Intelectual.pdf>

López, M., G. Echeita y E. Martín (2009): "Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria", *Cultura y Educación*, Vol. 21, N° 4. España.

Maldonado Antequera Mercedes y col. (1996): *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de la discapacidad intelectual*. Junta de Andalucía Consejería de Educación. Madrid, España: Editorial EOS. Disponible en: [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO23846/apoyo\\_educativo\\_discap\\_intelectual.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO23846/apoyo_educativo_discap_intelectual.pdf)

Ministerio de Educación del Ecuador (2013): *Introducción a las adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales. Guía del instructor*. Programa de Formación continua del magisterio.

Pérez, J. y V. T. Olivares (2002): *Aspectos evolutivos del niño con discapacidad intelectual*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

Picardo. Joao O., Delmy Miranda De Escobar, A., Escobar Salmerón J. y Oliva, H. (2013): *Pedagogía, didáctica y autismo*. El Salvador: Universidad Francisco Gavidia.

Sánchez Valverde, Soraya 2006: *Necesidades Físicas y Psicosociales de colectivos específicos. Aspectos diferenciales en las distintas áreas de desarrollo en las personas con discapacidad intelectual*. España: Universidad de Alcalá.

Verdugo Alonso, M. A. y R. L. Schalock (2010): "Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual", *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. Vol. 41 (4), Núm. 236, pp. 7-21. España.

Con el apoyo de:



Ministerio de Educación,  
Cultura, Ciencia y Tecnología  
**Presidencia de la Nación**